

## CURRÍCULO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PARANÁ: O PERCURSO DE UMA HISTÓRIA

Claudiomiro VIEIRA-SILVA<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este texto apresenta parte da história do currículo e do ensino de LP no Paraná (discussões que aparecerão no primeiro capítulo de nossa tese). Para isso, demonstraremos, brevemente, parte do levantamento de dados e as análises prévias dos currículos que organizaram e organizam o ensino de LP nas escolas do estado, procurando destacar as vozes sociais, as forças *centrípetas* e *centrífugas* que regem a construções dos currículos. Nesse sentido, destacaremos dois movimentos de construção de currículos: um imposto por forças externas (teorias, ideologias políticas, sistemas governamentais, etc.) à escola; e outro que procuram “dar voz” aos professores, valorizando-os como partícipes do processo de discussão e de construção dos currículos.

**Palavras-chave:** Currículo; Ensino de Língua Portuguesa; Paraná; Vozes sociais.

**RÉSUMÉ:** Ce texte présente le cadre du programme d'histoire et de l'enseignement LP à Parana (discussions qui apparaissent dans le premier chapitre de ma thèse). Pour cela, nous allons brièvement démontrer la collecte de données et l'analyse des programmes précédents organisés et d'organiser l'enseignement des LP dans les écoles publiques, en soulignant les voix sociaux, des forces *centripètes* et *centrifuges* qui régissent la construction des curricula. En ce sens, deux mouvements du programme d'études: celle imposée par des forces extérieures (théories, des idéologies, des systèmes politiques, gouvernementales, etc.) à école ; et ceux qui cherchent à « donner une voix » aux enseignants, en les considérant comme des partenaires dans le processus discussion et la construction des curricula.

**Mots-clés:** Curriculum, l'enseignement du portugais, Paraná; Social Voices

### 1. Introdução

A organização curricular presente nas escolas brasileiras atuais reflete os avanços e os retrocessos que a escola viveu ao longo de sua história. Petitat (1994) expressa com muita propriedade, em seu estudo sobre a escola na Idade Média, que o currículo foi a maneira encontrada pelos sistemas escolares de organizar o tempo e o espaço da aprendizagem, a partir do momento que a expansão das cidades ganha ênfase, bem como foi uma das estratégias de *disciplinação* e de *disciplinarização* do comportamento e do conhecimento. Aqui, estamos entendendo que a disciplinação do comportamento é uma ação de formar o corpo, a alma e o espírito do homem moral; e por disciplinarização do conhecimento o conjunto de disciplinas que servem para a formação intelectual do homem. Estas estratégias assumidas pela escola demonstram a relação que o conhecimento ensinado tem com a

---

<sup>1</sup> Doutorando em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Esta pesquisa, financiada pela CAPES, está sob a orientação da Professora Doutora Roxane Helena Rodrigues Rojo.

espacialidade e a temporalidade, ou seja, a escola forma homens para momentos históricos específicos.

Para Magda Soares (2002), disciplinarizar um conhecimento é o mesmo que escolarizá-lo; é “instituir um certo saber a ser ensinado e aprendido na *escola*, um saber para educar e formar através do processo de *escolarização*” (SOARES, 2002, p. 155, ênfase da autora). À medida que o ensino é organizado em torno do aprendizado escolarizado, surge a necessidade de sistematização do espaço e do tempo de aprendizagem, nascendo, assim, a escola: prédio, salas, divisão por idade e desenvolvimento (seriação, ciclos, notas), a organização curricular, as matérias, as disciplinas e os conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos e a participação de professores especialistas.

Essa organização exige outras mudanças internas no ambiente educacional: estabelece-se uma hierarquia de poder e a “escola constitui-se, assim, fundamentalmente, como uma instituição burocrática” (SOARES, 2002, p. 156). Sobre essa organização escolar burocrática, Soares (2002, p. 156), pautada nas ideias de Hutmacher (1992), diz que

no quadro dessa instituição burocrática que é a escola, também o conhecimento é “burocratizado”, transfigurado em *currículo*, pela escolha de áreas de conhecimento consideradas educativas e formadoras, e em *disciplinas*, pela seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos, processo através do qual se instituem os *saberes escolares*. (ênfase da autora).

Como dito acima, com essa forma de organização a escola burocratiza-se, hierarquiza-se enquanto sistema e enquanto conhecimento, exigindo a criação de um currículo que represente essa organização, pois “o currículo diz respeito à seleção, à sequenciação e à dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem” (SAVIANI, s/d, p. 2). Nesse sentido, ao longo da história da educação, a organização curricular procurou obedecer aos preceitos culturais, sociais, econômicos e políticos de momentos históricos específicos. Assim, em muitos casos, os currículos nem sempre se originaram (se originam?) em favor de uma educação de qualidade e emancipadora, preocupada com o desenvolvimento dos educandos, mas, em muitos casos, os currículos servem a interesses políticos particulares. Nesta mesma linha de pensamento, Silva (2001, p. 10) diz que

o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”.

Partindo desse pressuposto, este texto tem por objetivo apresentar parte da história do currículo e do ensino de Língua Portuguesa (LP) no Paraná. Infelizmente, o que apresentamos aqui é uma história lacunar, pois não daremos conta, por motivos de extensão deste texto e por não termos, até o momento dessa escritura, acesso a documentos importantes sobre o ensino de LP no Paraná<sup>2</sup>, da reconstituição toda dessa história. Mas, queremos, com os dados que possuímos, destacar os movimentos de construção curricular que em um montos se representam por forças externas à escola; e outro que procuram “dar voz” aos professores, valorizando-os como partícipes do processo de discussão e de construção dos currículos.

## 2. Currículo

O mundo social está inserido em um complexo jogo, interligado pela *linguagem* que circula, infiltra-se, ocupa lugares e demonstra poder. Nesse sentido, a *linguagem* tem a capacidade de mensurar, avaliar, medir, direcionar contextos sociais, discursivos, culturais e políticos em determinados tempo e espaço. Ou seja, *linguagem* pode ser compreendida como “as palavras [que] são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995[1929], p. 41). A *linguagem*, sendo, portanto, compreendida como um signo ideológico, tem a capacidade de “*ubiquidade social*” e, por isso, registra “as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995[1929], p. 41). Nesse sentido, estudarmos fenômenos sociais sógnicos (o currículo escolar ou o ensino-aprendizagem de uma disciplina, por exemplo) é compreender que suas manifestações se realizam dialogicamente entre a sua materialidade, um “texto sógnico”, e seu contexto de acontecimento. Ou, em outras palavras, toda situação concreta de comunicação, seja ela oral ou escrita, está ligada a um tempo e um espaço específicos de acontecimento, que são marcados por suas implicações ideológicas.

A estrutura funcional de nosso sistema de ensino hoje apresenta uma organização curricular que reflete as experiências em relação ao conhecimento que será destinado aos estudantes em determinados cursos, tempos, séries, idades, etc., expressando determinadas visões de mundo (SILVA, 2001). O que, segundo Bakhtin, poderia ser chamado de *reflexão* e *refração* do entendimento daquilo que deveria ser ensinado e aprendido, tendo em vista a compreensão de mecanismos ideológicos que organizam a escola. Nessa organização, o currículo é visto como o elemento central que articula o processo de institucionalização da

---

<sup>2</sup> Documentos curriculares, livros didáticos, anotações de professores da primeira metade do século XX só serão disponibilizados para pesquisa no segundo semestre do corrente ano.

educação formal, sofrendo ao mesmo tempo ações de *forças centrípetas* e de *forças centrífugas* da dialogia discursiva (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995[1929]). As *forças centrípetas* estariam representadas por interesses políticos, sociais, culturais, históricos e econômicos, que procuram centralizar, homogeneizar, estabilizar, ou, em alguns casos, tentar apagar conflitos culturais socialmente existentes e que poderiam ser visualizados a partir da ideia, também de Bakhtin e de seu Círculo, de entrecruzamento e de confronto de vozes. Por outro lado, essas forças centralizadoras deixam visível a grande lacuna entre esse processo de organização da educação formal, seus conteúdos, a espacialidade e a temporalidade assumidos pelos currículos escolares e a realidade na qual grande parte dos estudantes está inserida. Isso representaria, então, as *forças centrífugas* que põem vistas à transformação, ao movimento em diversas direções. Esse movimento centrífugo pode ser ocasionado por uma série de acontecimentos, como por exemplo, o aparecimento de novos meios e tecnologias da informação, da globalização, dos novos meios de produção que, por um lado, podem nem sempre ser uma realidade vivida por toda a população, ou por outro, não fazerem parte dos currículos escolares e ainda serem reflexos da desterritorialização e reterritorialização no sistema de ensino, como apresentamos anteriormente.

Acreditamos que, atualmente, um dos grandes desafios para a educação seja justamente a busca de alternativas que resistam às forças centralizadoras que se encaminham para a unidade e busquem cada vez mais as forças que a desestabilizem e que visem à construção de um novo conceito de currículo, que seja menos fragmentado e menos distante das práticas sociais. Para isso, é necessária a superação das práticas educacionais conservadoras e tradicionais que se fazem presentes no âmbito escolar e que são reflexos de um currículo que enaltece “saberes, competências, sucesso, fracasso (...), estabelece diferença, constrói hierarquias, produz identidades” (SILVA, 2001, p. 12).

Nesse sentido, a problemática escolar é exemplo dos conflitos ideológicos e sociais, pois enquanto o currículo escolar está organizado a partir da ideia de uma clientela uniforme e que participa de uma sociedade linear, com padrões sócio-históricos semelhantes; a escola, entendida como organismo vivo e formado pela comunidade que dela participa, não é assim, pois se articula com elementos das esferas e das ideologias cotidianas formadas a partir das tensões sociais, pois seu “corpo humano” é constituído por indivíduos sociais e, assim, emergem de seus conflitos.

Assim, é preciso que as discussões teóricas sobre educação e construção curricular estejam atentas às transformações que a sociedade está vivendo com o surgimento e a

participação de novos movimentos sociais, dos estudos culturais, “a aparição de novos protagonistas” (a mulher, a criança, o adolescente)” (MOITA, 2004, p. 4) e das novas teorizações sobre o conhecimento. Essas modificações sócio-históricas exigem da escola, entendida como o lugar de (re)produção e divulgação de ideologias, uma reorganização, pois “a escola no século XX sofre [sofreu?] processos de profunda transformação, abre-se às massas e nutre-se de ideologia” (MOITA, 2004, p. 4). Nesse sentido, essas modificações sociais precisam ganhar espaço no meio escolar.

Para entendermos que o currículo reflete as ideologias sociais (com grande ênfase na das classes dominantes) e, ao mesmo tempo, refrata as tensões sociais momentaneamente localizadas, é interessante, resumidamente, observarmos como Silva (2001) apresenta as formas como o currículo tem sido concebido. Segundo este autor, o currículo pode ser chamado de: a) *tradicional* – nesta perspectiva o currículo privilegia o planejamento educacional, a escola e a educação são vistas como conservadoras; b) *tecnicista* – aproxima-se do currículo tradicional, mas enfatiza a questão instrumental da técnica; c) *crítico* – de base neomarxista, este currículo reflete e reproduz as estruturas de classes da sociedade capitalista, deslocando o eixo do currículo dos conceitos pedagógicos de ensino-aprendizagem para os conceitos de poder e de ideologia; e d) *pós-crítica* – vê o currículo como prática cultural e como prática de significação, enfatizando o conceito de discurso ao invés do de ideologia.

Estas concepções, numa perspectiva histórica, demonstram que o currículo pode ser compreendido como: “1) uma prática de significação; 2) uma prática produtiva; 3) uma relação social; 4) uma relação de poder; 5) uma prática que produz identidades sociais” (SILVA, 2001, p. 17). Esta visão de currículo exige entender que “a sociedade está em transformação [e] alarga-se para integrar o ser [que também está] em transformação. Nada permanece estável nesse processo” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995[1929], p. 136). Ou seja, a escola necessitaria compreender que ela é, ao mesmo tempo, processo e produto das ideologias sociais, marcadas pela temporalidade e pela espacialidade históricas e culturais.

### 3. O ensino de Língua Portuguesa

No âmbito escolar, o currículo por ser visto, segundo Saviani (s/d), como um conjunto de dispositivos (conhecimentos, ideias, hábitos, valores, convicções, teorias, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, símbolos, competências, habilidades) transformado e engendrado em conteúdos de matérias ou de disciplinas programado para ser exercitado, experienciado, consolidado e avaliado no âmbito escolar. Essa definição de

currículo pode ser contestada. Ou seja, na visão de Dolz & Schneuwly (2004), os conteúdos ou o conjunto de dispositivos recortados segundo a estrutura interna dos próprios conteúdos e que servem exclusivamente à matéria ou à disciplina a ser ensinada são o que se denomina *programa escolar*. Currículo, para esses autores, é mais amplo e “esses mesmos conteúdos disciplinares são definidos em função das capacidades do aprendiz e das experiências a ele necessárias” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, pp. 42-3). Ou seja, currículo engloba, ou pelo menos deveria englobar, o contexto sócio-histórico dos educadores e aprendizes, bem como a instituição frequentada por esses atores.

Nessa linha de pensamento, Dolz & Schneuwly (2004, p. 43), baseando-se nas ideias de Coll (1992), dizem que as principais funções de um currículo são:

descrever e explicitar o projeto educativo (as intenções e o plano de ação) em relação às finalidades da educação e às expectativas da sociedade; fornecer um instrumento que oriente as práticas dos professores; levar em conta as condições nas quais se realizam essas práticas; analisar as condições de exequibilidade, de modo a evitar uma descontinuidade excessiva entre os princípios e as restrições colocadas pelas situações de ensino.

Como estamos percebendo, o comportamento social, perpassado pela linguagem, é organizado pelas e, ao mesmo tempo, organiza as *ideologias* que se chocam e se complementam nas diferentes esferas da sociedade. A escola, como um dos locais em que se refletem e refratam as ideologias, ao longo de sua história, provocou modificações, assim como as sofreu. Um exemplo disso foi a construção dos currículos que sempre estiveram pautados nas concepções ideológicas de sujeito, ensino-aprendizagem e de escola, que atendiam a interesses específicos de classes sociais, momentos históricos e situações sociais, políticas e econômicas. A compreensão dessas funções de currículo ajuda a melhor entender o movimento de organização escolar, a seleção de conteúdos e as escolhas do que deve ser ensinado, o tempo de ensino e o papel do professor. Além disso, Soares (2002) diz que compreender a *história das disciplinas escolares* é um passo importante para entender a sua participação e seu funcionamento no currículo escolar.

### 3.1. Currículo e Ensino de Língua Portuguesa no Paraná

A história do ensino de LP na educação pública do Paraná (PR), como a de muitos outros estados brasileiros, se confunde com a história do ensino de LP no Brasil. A educação pública no PR inicia-se em 1846, quando é criado o LICÊO DE CORITIBA (hoje chamado de Colégio Estadual do Paraná), pela Lei n.º 33, de 13 de março, sancionada pelo Presidente da

Província de São Paulo, Marechal Manoel da Fonseca Lima e Silva - Barão de Suruí.<sup>3</sup> Nesse período, o hoje estado do Paraná pertencia à Província de São Paulo. Somente em agosto de 1853, o Imperador D. Pedro II assinou uma lei, a qual desmembrou a região de São Paulo. As atividades educacionais desenvolvidas no colégio, naquela época, limitavam-se ao estudo da Gramática Latina e Línguas.<sup>4</sup>

O encaminhamento educacional no PR, nesse período, sempre esteve muito próximo dos moldes do que acontecia no Colégio Dom Pedro II. Tanto é que em 1900, pela Lei Estadual nº 365, o estabelecimento de ensino paranaense, então denominado “Gymnásio Paranaense” é equiparado ao “Gymnásio Nacional”, atual “Colégio Pedro II”.<sup>5</sup> Razzini (2000), com um estudo sobre o currículo de LP elaborado no Colégio Pedro II, demonstra que este currículo, durante muito tempo, serviu como modelo educacional para o restante das escolas do país. Nesse estudo, fica claro que a disciplina de LP sofre modificações ao longo dos anos: no início do Colégio, 1837, a LP aparece sobre a forma de Retórica e Poética, abrangendo a Literatura; o estudo da gramática nacional só aparece no currículo mais tarde. Até os anos 40 do século passado, a tradição da Gramática, da Retórica e da Poética se mantinha no ensino de LP.

A partir de 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71), a educação brasileira sofre mudanças radicais e que podem ser consideradas como uma ruptura no curso histórico do ensino de LP. Essa ruptura foi gestada pelo golpe militar de 1964, que propunha uma educação voltada à qualificação para o trabalho, surgindo o que ficou conhecido como a *pedagogia tecnicista*. Neste processo, o ensino de LP, ao se vincular às teorias da comunicação, tornava-se muito mais preocupado com o pragmatismo e com o utilitarismo do que com o desenvolvimento linguístico dos estudantes. Inclusive houve, para atender aos interesses políticos do momento, mudança na nomenclatura da disciplina: Português passa a se chamar *Comunicação e Expressão* (nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental), *Comunicação em Língua Portuguesa* (nas quatro últimas séries e de *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira* (no Ensino Médio – antigo 2º grau) (SOARES, 2002).

Em decorrência desse processo de mudança, a Gramática, nos documentos oficiais, deixa de ser o enfoque principal do ensino de LP e a teoria da comunicação (emissor, receptor, código, mensagem, canal) passa a ser o referencial. Porém, na prática das salas de

---

<sup>3</sup> [http://www.cep.pr.gov.br/modules/conteudo\\_mh/conteudo.php?](http://www.cep.pr.gov.br/modules/conteudo_mh/conteudo.php?) (visitado em: 03/2010).

<sup>4</sup> Idem. Ibidem.

<sup>5</sup> Idem. Ibidem.

aula, mesmo com a polêmica “ensinar ou não ensinar gramática”, o ensino normativo da língua permaneceu – até hoje isso é verdadeiro. Durante esse período, até os primeiros anos da década de 80, o ensino de LP se pautou em exercícios estruturais, técnicas de redação (narração, descrição e dissertação) e treinamento de habilidades de leitura.

A década de 80 do século passado é, por assim dizer, um marco no início dessas mudanças que se mostraram significativas no encaminhamento do ensino-aprendizagem dessa disciplina. Estas transformações desencadearam o que se chamou de *virada pragmática*. Com esta virada, o objeto de reflexão no ensino da linguagem centra-se, especificamente, em seu uso. Ou seja, a linguagem é concebida como forma de interação social e que se realiza por meio do discurso materializado no texto (oral ou escrito). Nessa concepção, o ensino de LP deixa de se centrar no repasse de regras estruturais que se submetem a um sistema estável de língua e passa a ver a linguagem como um trabalho entre sujeitos que fazem parte de um contexto histórico e social em situações específicas.

Assim, o centro do trabalho com a linguagem em sala de aula tem outro enfoque: a leitura, a produção de texto e as práticas de usos orais da língua ganham espaço. É também nesse momento que os estudos sobre o letramento começam a fazer parte das discussões acadêmicas no Brasil, demonstrando que outras práticas sociais, além da escola, também envolvem a escrita e que outros “lugares sociais” também cooperam para a aprendizagem da escrita ou que nesses outros “lugares sociais” também se aprende com a escrita.

Nessa época as Secretarias de Educação de estados como Paraná e São Paulo iniciaram discussões e construções de documentos para subsidiar o trabalho docente. Estas novas propostas claramente assumem uma postura que vê a linguagem como interação e o objeto de estudo é o texto (oral e escrito) encarado-o como um produto sócio, histórico e discursivo. Nesse sentido, uma das primeiras produções a discutir e divulgar essa nova metodologia de ensino é *O texto em sala de aula – leitura e produção* (1984) de João Wanderley Geraldi. Esta obra foi organizada por Geraldi e reuniu textos de professores e pesquisadores que, na época, já estavam preocupados com os rumos do ensino de LP. Entre os autores dessa compilação estavam: Carlos Alberto Faraco, Sírio Possenti, Percival Leme Britto, o próprio Geraldi e outros.

*O texto em sala de aula* foi organizado para servir de material base para um curso de especialização oferecido a professores de LP da rede pública do Estado do PR, que ocorreu na região Oeste do estado, mais especificamente na cidade de Cascavel, e tinha como meta ampliar as discussões e formar um grupo de professores capazes de modificar suas práticas



em sala de aula, tendo em vista as novas discussões sobre ensino-aprendizagem de LP que vinham sendo tecidas em anos anteriores a este curso.

Esses, livro e curso, desencadearam um processo de reformulação nos encaminhamentos do ensino de LP no estado, culminando na reavaliação e no aprofundamento das discussões presentes no documento *Mundo Mundo Vasto Mundo* (MMVM), espécie de diretrizes curriculares que vinham sendo construídas desde 1983 por uma equipe de professores de LP que integravam os departamentos de ensino da SEED/PR. Após o curso, o referido documento passa a ser discutido e avaliado também por professores da rede. Isso demonstra que se iniciava, na educação pública do PR, um processo de participação democrática como princípio norteador de mudanças, estabelecendo uma interlocução com os professores em torno de questões político-conceituais que defendiam uma nova perspectiva para o ensino de LP (ATHAYDE JÚNIOR, 2006). Esse processo de trabalho culmina com a publicação de MMVM em 1987, sua segunda e definitiva versão.

No entanto, uma manobra política do novo grupo que chega ao governo do estado implanta novo direcionamento à educação pública paranaense. Numa perspectiva política mais diretiva determina, de forma imposta, a implantação de diretrizes curriculares coordenadas e escritas por professores da Universidade Federal do Paraná. Com isso, o documento MMVM, construído com a participação democrática dos professores, “cai por terra”.

No final do ano de 1988, os professores de LP recebem o documento *Projeto de Conteúdos Essenciais do Ensino de 2º Grau* (CESG), produzido pelo professor Carlos Alberto Faraco. Esse documento apresenta uma concepção interacionista de língua/linguagem e de ensino, o texto e as práticas de leitura, escrita e oralidade como o centro do processo de interação de ensino/aprendizagem de LP, a avaliação contínua e cumulativa e o papel fundamental do professor no processo de ensino (ATHAYDE JÚNIOR, 2006). O CESG é influenciado pelas discussões interrompidas, por força política, do documento que vinha sendo construído anteriormente. Porém, mesmo o CESG polemizando com a tradição, desconstruindo práticas cristalizadas de ensino de LP, apresenta uma linguagem, diferentemente daquela de MMVM, de tom assertivo e prescritivo, parecendo “ditar” as regras a serem seguidas pelos professores em sala de aula, confirmando assim a hegemonia do discurso político que se instaurava, naquela época, no governo estadual.

Em 1990, é editado o *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* (CBPR), que apresentava propostas curriculares para o ensino de 1º

grau (hoje chamado de Ensino Fundamental). O CBPR, como o CESP, apresentava uma linha teórico-metodológica que se direcionava para concepções sócio, histórica e interacionista da linguagem, (re)discutindo aspectos já encaminhados em 1984 pela obra *O texto em sala de aula* e pelas concepções de linguagem do teórico russo Bakhtin. No entanto, este documento também consolidou a hegemonia do discurso político oficial e diretivo presentes nas propostas curriculares do estado do PR.

O CBPR e o CESP permaneceram nas escolas públicas do PR como documentos oficiais até meados da segunda metade da década de 90, quando se instituiu nas escolas, em nível nacional, os PCN e os PCNEM, documentos que propunham conteúdos considerados essenciais, que deveriam ser trabalhados por todas as escolas do território nacional.

No caso específico da educação pública paranaense, a partir de 1995, houve um “esvaziamento pedagógico” nos encaminhamentos educacionais. Nessa época, a educação ficou ao cargo de equipes externas à educação (as equipes da SEED/PR eram compostas por consultores, quase sempre ligadas aos grupos de administradores da MBA (*Master in Business Administration*)<sup>6</sup>, pois se entendia que na secretaria de educação não se deveria pensar o pedagógico, mas sim o administrativo. Nessa época, surge uma empresa chamada “Paraná Educação”, que durante a vigência de dois mandatos desse governo se ocupou de fazer a administração de pessoal – professores e funcionários - que prestava serviço para a educação pública do PR.

É nesse clima de descaso com a educação paranaense que as ideias dos PCN chegam ao estado. Como numa visão empresarial, as equipes da SEED/PR impuseram aos professores e às escolas as novas diretrizes educacionais presentes nos PCN e nos PCNEM, alterando e fragmentando o trabalho que vinha sendo desenvolvido. Essa atitude estava em contradição com a noção de que

nenhum dos documentos oficiais colocados como referências curriculares (...) pode ser transposto diretamente para a sala de aula, o que feriria a natureza desses próprios documentos [PCN e PCNEM] e seria contraditório com alguns princípios orientadores da prática pedagógicas nesses assumidos (...). Dessa forma são necessários outros níveis de concretização, conforme apontados pelo próprio documento introdutório dos PCNs, tais como a re-elaboração de propostas curriculares no âmbito dos municípios e estados; a elaboração do projeto educativo de cada escola e a elaboração da programação de cada professor a ser desenvolvida em sala de aula, que deve estar respaldada por e integrada com os níveis anteriores (BARBOSA, 2006[2000], p. 150).

---

<sup>6</sup> MBA em Português significa: Mestre em Administração de Negócios.

Além disso, a proposta dos PCN e PCNEM exigia dos órgãos educacionais estaduais e municipais novos projetos voltados à formação inicial e continuada dos professores, uma vez que os enfoques teórico-metodológicos – “linguístico-enunciativo (teoria da enunciação bakhtiniana, teoria dos gêneros do discurso) adotados nos subsídios (...)” encontravam-se, na época, “praticamente ausente dos currículos de graduação em Letras” (ROJO, 2006[2000], p. 31) e, sobretudo, das propostas dos cursos de formação continuada dos professores do PR.

Houve no ano de 2000 um “mega evento”, chamado “Parâmetros em Ação”, organizado pela SEED/PR em conjunto com o MEC. Esse evento reuniu, em Faxinal do Céu – na Universidade do Professor –, 1500 professores representantes de todas as disciplinas do currículo dos ensinos Fundamental e Médio de todo o estado. Neste evento, no qual estivemos presente como representante do Núcleo Regional de Educação de Toledo, na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio, os participantes receberiam uma capacitação e serviriam, ao voltar para seus Núcleos Regionais de Educação, de multiplicadores, capacitando os demais professores de suas respectivas disciplinas. No entanto, o programa de capacitação ficou somente nesse evento. A “multiplicação” não aconteceu e nenhum outro curso de capacitação ou encontros de discussões dos novos documentos foram oferecidos aos professores, causando, dessa maneira, um verdadeiro descontrole com o que era ensinado e desenvolvido nas salas de aula. No caso do ensino de LP, especificamente, os novos encaminhamentos causaram furor, revolta e desânimo nos professores (muitos nem sequer chegaram a tomar conhecimento do que tratavam tais documentos). Assim, as propostas do trabalho com a linguagem desenvolvida pelos Parâmetros não atingiam seu efetivo acontecimento, pois alguns professores, além de não conhecerem os documentos, também não dominavam as concepções teórico-metodológicas presentes nos PCN e nos PCNEM. Essa falta de direcionamento, de apoio à formação continuada dos professores tornou o ensino de LP sem parâmetros: cada professor desenvolvia sua aula da melhor maneira possível e como lhe conviesse. Nessa época, era comum encontrar em determinados estabelecimentos, ou salas de aula, por um lado, o ensino de LP totalmente preso ao ensino das estruturas gramaticais sem se preocupar com o ensino da leitura e da escrita; por outro, era também muito comum encontrar estabelecimentos de ensino que se propunham combater o tradicionalismo e se dedicavam aos trabalhos com projetos, descuidando por completo dos conteúdos específicos das disciplinas. Ou seja, no

Paraná, por mais da metade de uma década, nas aulas de língua materna podia-se encontrar um esvaziamento do ensino específico de conteúdos pertinentes à disciplina de LP.

Em 2003, inicia-se novo governo no PR. A primeira ação tomada pela SEED/PR foi fortalecer a faceta pedagógica da secretaria. As equipes dos departamentos de ensino são reestruturadas, professores universitários<sup>7</sup> passaram a ocupar os cargos de chefia e professores da rede, das diferentes disciplinas do currículo escolar, são convidados a compor as equipes pedagógicas. Depois disso, ainda no primeiro semestre de 2003, muitos projetos e cursos de capacitação e de valorização dos professores são desencadeados. Nessa direção, os PCN e os PCNEM são negados e retirados de todas as escolas do estado. Em seu lugar nascem, com a participação dos professores da rede, as propostas de construção de diretrizes curriculares para a educação estadual. Depois de muitos encontros, durante os anos de 2003 e 2004, centralizados e descentralizados, com professores da rede, no início de 2005, é apresentado para todo o estado a primeira versão de um esboço das novas diretrizes estaduais. Na sequência, o esboço retorna à SEED, depois da leitura e discussões por parte dos professores em suas escolas, com muitas críticas e sugestões. De posse desse material, as equipes de ensino reformulam o documento que novamente, em junho de 2006, é proposto à avaliação dos professores. Após retornar com mais críticas e sugestões, os encaminhamentos passam por novas reformulações e no início de 2007 são publicadas, em versão preliminar, as diretrizes curriculares de todas as disciplinas do currículo paranaense. Em 2008, enfim, a versão definitiva do documento oficial que rege a educação no estado é publicado.

O documento de LP ficou intitulado como: *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio* (DCLP). As DCLP assumem que a escola é o lugar em que os educandos devem encontrar a oportunidade e o acesso ao aprimoramento de sua competência linguística e assim participar ativa e criticamente na sociedade. Ou ainda, a escola, vista também como um espaço social democrático, guarda em si os conflitos e as tensões sociais e com isso se configura num local de formação de alunos críticos e com capacidade de agirem ativamente na sociedade. Para isso, a escola precisa desempenhar um papel de interlocutora no uso da palavra: i) permitindo que os alunos usem a/da palavra; ii) aceite a palavra do aluno; ii) que devolva a palavra ao aluno (PARANÁ, 2008).

De base teórico-metodológica calcada nas reflexões de Bakhtin e dos pensadores de seu círculo, as DCLP concebem que a verdadeira substância da linguagem não se encontra

---

<sup>7</sup> Professores da Universidade Federal e também das Universidades Estaduais do Paraná.

constituída em um sistema abstrato de normas e/ou de formas linguisticamente organizadas, não se encontra também em enunciados isolados, nem tão pouco se encontra no ato psicofisiológico de sua produção, mas sim no fenômeno social da interação verbal (PARANÁ, 2008). Nesse sentido, essa concepção de linguagem pode ser resumida em: a *interação verbal* constitui a realidade fundamental da língua; é no processo de interação social que a palavra significa e que o ato de fala é de natureza social (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995[1929]). Nessa perspectiva, as DCLP se organizam em torno de uma proposta que “dá ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva”. Para isso, assumem uma concepção de linguagem “enquanto fenômeno social, pois nasce na necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens” (PARANÁ, 2008, pp. 14-15). Sendo assim, o ensino não se pauta na condição de repasse de regras do sistema e formas, mas que a língua/linguagem seja vista na sua “condição de atividade e acontecimento social, portanto estratificada pelos valores ideológicos” (RODRIGUES, 2005, p. 156). Ensinar a língua materna, portanto, exige que se considere “os aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido, bem como o contexto de produção do enunciado, uma vez que os seus significados são sociais e historicamente construídos” (PARANÁ, 2008, p. 16).

Partindo dessa posição teórica e dessa concepção de língua/linguagem as DCLP

sugerem que o ensino de Língua Portuguesa se exerça norteado pelos *processos discursivos*, numa *dimensão histórica e social*, considerando o *papel ativo do sujeito-aluno* nas atividades com e sobre a linguagem. Na sala de aula, o foco dessa proposta se concretiza nos usos reais da língua (PARANÁ, 2008, p. 25, ênfases adicionadas).

Portanto, a língua/linguagem é vista como prática que se efetiva nas diferentes instâncias sociais e o Conteúdo Estruturante<sup>8</sup> da disciplina de Língua Portuguesa/Literatura é o *discurso como prática social*. O objeto de ensino é o discurso e os gêneros (de texto?) se configuram nas unidades de ensino.

#### 4. Palavras finais

Diante disso, percebemos que cada momento histórico marcado sócio, econômica, cultural, ideológica e politicamente, encaminha a discussão e a construção de um currículo

---

<sup>8</sup> “Conjunto de saberes e conhecimentos de grande dimensão, os quais identificam e organizam uma disciplina escolar. A partir dele, advêm os conteúdos específicos, a serem trabalhados no dia-a-dia da sala de aula” (PARANÁ, 2008, p. 14).

escolar voltado para atender interesses específicos. No caso do ensino de LP no Paraná, como vimos pelo resumido relato acima, o currículo sempre esteve a serviço das ideologias e das concepções de língua/linguagem e de sujeito que perpassam cada época histórica.

Para que as propostas curriculares atinjam seus objetivos e estejam realmente voltadas para a construção de um ensino sério e engajado na formação de cidadãos críticos e conscientes de seus papéis sociais necessitam-se de muitas discussões, pesquisas, produção de materiais didáticos e formação de professores que dêem conta de construir alternativas de ensino que não se percam em atividades pedagógicas e didáticas isoladas sem problematizar as relações ideológicas e de poder que organizam culturalmente a sociedade.

### REFERÊNCIAS

ATHAYDE JÚNIOR, M. C. de. **Articulando vozes. Deslocar sentidos. O ensino de Língua Português em discursos oficiais e em falas de professores.** Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2006.

BAKHTIN/VOLOCHÍNOVO. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Trad. Michel Lahud e Yara Fratesschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995[1929].

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In.: ROJO, R. (org) **A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs.** Campinas/SP: Mercado de Letras/EDUC, 2006[2000]. pp. 149-182.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei n. 5692/71. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL, SEF/MEC, **Parâmetros Curriculares Nacionais – 3o e 4o ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa.** Brasília, DF: SEM/MEC, 1998.

BRASIL, SEF/MEC, **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Língua Portuguesa.** Brasília, DF: SEF/MEC, 2000.

DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO & CORDEIRO (orgs, trans). **Gêneros Oraís e Escritos na Escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, J. W. **O texto em sala de aula – leitura e produção.** São Paulo: Ática, 1984.

MOITA, F. (2004). Currículo, conhecimento, cultura: estabelecendo diferenças, produzindo identidades. Disponível em <[www.bocc.ubi.pt](http://www.bocc.ubi.pt)>. Acesso em: 05 de abril de 2008.

PETITAT, A. **Produção da escola/Produção da sociedade:** análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. (trad) Eunice Gruman. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

RAZZINI, M. P. G. **O Espelho da Nação: A Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971)**. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Instituto de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: A abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.. BONINI, Adair, MOTTA-ROTH, Désirée. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In \_\_\_\_\_. (org) **A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs**. Campinas/SP: Mercado de Letras/EDUC, 2006[2000] pp. 27-40.

\_\_\_\_\_. O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de Língua Portuguesa. In: TRAVAGLIA, L. C. **Encontro na Linguagem** – Estudos linguísticos e literários. Uberlândia/MG, 2006, pp. 51-80.

SAVIANI, N. Origem do currículo e a tradição escolar brasileira. **Programa Salto Para o Futuro/TV Escola**. On line. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto>, (s/d). (Visitado em 05/05/2008).

PARANÁ. **Língua: mundo mundo vasto mundo**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 1987.

\_\_\_\_\_. **Projeto de conteúdos essenciais do ensino de 2º grau: Língua Portuguesa**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 1988.

\_\_\_\_\_. **Currículo Básico para a escola pública do Paraná**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 1990.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares de Língua Portuguesa para a educação básica**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: M. Bagno, Marcos (org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 155-177.

VIEIRA, A. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, pp. 441-458, maio/ago. 2008.

## SITES

[http://www.cep.pr.gov.br/modules/conteudo\\_mh/conteudo.php?](http://www.cep.pr.gov.br/modules/conteudo_mh/conteudo.php?) (visitado em: 25 de abril de 2008).

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br> (visitado em 15/03/09).